

La lecture des films en cours de français : un enjeu de formation pour les enseignants et les élèves

Vincent Massart, Université Claude Bernard, Lyon 1, ESPE

Cécile Perret, PLP2-LH, EPM (Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs), Meyzieu

Avec la participation de :

Josse Annino, Université Claude Bernard, Lyon 1, ESPE

Isabelle Guillemard, Université Claude Bernard, Lyon 1, ESPE

Mireille Baurens, Université Stendhal, Grenoble3, M.C. Anglais

Mots clefs : Littérature, Discours, Blockbuster, Lecture, Didactique, Ethique

Cinéma et littérature, des enjeux partagés

« [...] *Je n'ai pas arrêté de repenser à l'épisode vu ensemble de Game of Thrones¹ et à cette scène d'une cruauté innommable dans laquelle des hommes et des femmes sont torturé-es avec un rat qui leur bouffe les entrailles. Mais il y a autre chose de plus horrible dans cette séquence que le rat et le cri de l'homme éventré, c'est le moment du choix ! Tous les prisonniers sont parqués comme des bêtes, réduits à l'état d'animaux, et un homme qui s'arroge (se donne) le droit de vie et de mort sur eux tous, choisit de la manière la plus arbitraire qui soit une victime. [...]. »²*

L'explosion mondiale de la production cinématographique inonde les écrans de films et de sagas visionnées en masse, créant ainsi de *nouvelles mythologies* (Serges Tisseron, 2002). Les apprenant-e-s, démuni-e-s face à ces récits, manquent d'outils pour identifier puis analyser les discours traversant et structurant les œuvres. Quel lecteur, quelle spectatrice de *Game of Thrones* se sent capable d'en extraire une lecture politique ou portant sur les rapports de genre ? Quel enfant a eu l'opportunité de réfléchir sur ce qui constitue une famille à partir de *L'Age de Glace*³ et quel adolescent a-t-il eu celle de prendre de la distance sur la vision d'une société adulte infanticide et irresponsable dans la tétralogie *Hunger Games*⁴ ? Ces allers-retours entre travail de lecture à partir de films et études littéraires constituent l'un des axes de travail majeur de la recherche-action-formation « Lire Monde », dont nous présenterons ici les enjeux fondamentaux.

Une urgence éthique

Voilà, j'y suis, je commence à m'approcher du film et en m'approchant, je commence à

¹ *Game of Thrones*, tout à la fois une série romanesque écrite par George R.R. Martin (1998) et une série télévisuelle (2011 pour le 1^{er}) comptant à ce jour 7 saisons de plusieurs épisodes chacune produites et diffusées par HBO.

² Extrait d'un courriel écrit par un père à son fils, collégien de 14 ans, après le visionnage d'un épisode la série, fév. 2015.

³ *L'Age de Glace*, 2002, opus 1.

⁴ *Hunger Games*, 2012, ROSS Gary, Lions Gate films et Color Force : adaptation de l'oeuvre homonyme de Suzanne COLLINS, 2008, Gallimard jeunesse.

*m'approcher aussi de moi.*⁵

A la suite de Frédérique Leichter-Flack nous pensons que « la littérature sert de propédeutique à l'éthique. C'est un espace dans lequel des dilemmes sont partagés et évalués, où des expériences morales sont proposées, à la fois aux personnages et aux lecteurs. »⁶ Dans le fil de cette citation, nous souscrivons, dans une perspective « intégrationniste » (Jean-Louis Dufays, 20015) à l'élargissement du champ de la littérature au cinéma et autres arts du récit. Dès lors, loin de se contenter d'être un divertissement qui éloigne du réel et de sa complexité, loin de distraire de ce réel et des décisions qui doivent s'y prendre, des dilemmes à trancher et des conflits à résoudre, la littérature - dont le cinéma, se dresse comme le lieu où le sujet (spectateur et/ou lecteur) élabore sur le mode de la projection et, *dans un premier temps*, sur le mode de la virtualité propre à la fiction, ses propres réponses, affine ses propres valeurs et fait l'expérience de ses propres décisions. En bref, la littérature est le lieu de l'action sous le mode d'une « proposition d'un monde à habiter⁷ » (Paul Ricoeur, 1984)

Le fait que les élèves construisent leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes à travers les récits véhiculés par les médias que sont le cinéma, la télévision et l'insondable fond des récits mis en ligne sur internet est en soi un phénomène qui relève tout à la fois du constat et de l'évolution des pratiques culturelles contemporaines⁸ de ces vingt dernières années (Olivier Donnat, 2008). Nous pouvons donc interroger la manière dont les jeunes se construisent, le(s) type(s) d'éthos qu'ils développent à travers la fréquentation de ces récits. Comment, dans l'interaction entre les récits et le spectateur/consommateur/lecteur, ce dernier élabore-t-il son être-au-monde ? ces questionnements suscite une attention toute particulière au sein du groupe « Lire le Monde » envers les publics éloignés du monde de la lecture : Lycée professionnel, Éducation spécialisée, Établissement pénitentiaire, même si bien sûr cela n'implique pas de notre part une généralisation réductrice et stigmatisante à propos des filières ou établissements scolaires concernés.

Un enjeu double

Apprendre à lire des œuvres narratives (ici, celles issues des récits filmiques) qui font partie de l'univers culturel de référence des apprenant-e-s (et des enseignant-e-s !), c'est renouveler sans cesse la conviction que l'étude littéraire des récits permet à la fois de mieux se connaître, de mieux connaître le monde et de pouvoir agir sur lui.

Du côté des élèves c'est l'occasion de stimuler ainsi l'intérêt immédiat et existentiel que revêt l'étude de la littérature en attirant leur réflexion sur des récits filmiques qui font partie de leur environnement culturel direct. Ce d'autant que : « Pour certains élèves, le texte fait écran à la compréhension ».⁹ C'est le cas effectivement pour un certain nombre d'élèves en lycée professionnel, car faute d'une maîtrise suffisante des habiletés facilitant la lecture, la compréhension des textes et l'interprétation des récits écrits, ils/elles sont nombreux-seuse à se détourner de cette pratique et vivent souvent son exercice, obligatoire pour suivre une formation et obtenir un diplôme, comme un *pensum*. Le film est à cet endroit un support intéressant (peut-être incontournable) pour travailler les compétences transversales liées à la compréhension et l'interprétation d'un récit, puis

⁵ Olivia Rosenthal, (2016), *Toutes les femmes sont des aliens*, éd. Verticales, p.14

⁶ Dans une interview donnée à M.L. Delorme dans le *Journal du Dimanche* à l'occasion de la sortie de son ouvrage *Le Laboratoire des cas de conscience*, Frédérique Leichter-Flack, Alma Éditeur, 220 p.

⁷ [...] ce qui est interprété dans un texte, c'est la proposition d'un monde que je pourrais habiter et dans lequel je pourrais projeter mes pouvoirs les plus propres. P. Ricoeur, Temps et Récit, Seuil, 1984, p. 122. Cité sur le site d'O. Abel ; <http://olivierabel.fr/ricoeur/la-problematization-du-monde-et-la-mimesis-de-paul-ricoeur.php>

⁸ Disponible sur <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08ouvrage.php>>

⁹ F. Deschamps, « Lire l'image au collège et au lycée en cours de français », 2004, Paris : Hatier p.45

applicables à différents objets (roman, court métrage, film, bande-dessinée, film d'animation, nouvelles...)

Spectateur ET/OU Lecteur

Le spectateur d'un récit déroulant son intrigue sur l'écran du cinéma ou sur un écran de portable 5 pouces est-il toujours un lecteur ? Si lire est cette capacité en œuvre d'être tout à la fois un lecteur se laissant prendre au plaisir de l'illusion prévue et programmée par le récit et un lecteur capable de saisir dans l'œuvre différents discours, ces « parcours de signifiante qui se trouvent inscrits dans un texte, et qui dépendent de ses conditions de production et des locuteurs qui le produisent et l'interprètent », (Patrick Charaudeau, 2003), alors il paraît évident que la lecture d'un récit cinématographique, en dépit de spécificités qu'il nous reviendra de préciser ultérieurement, relève bel et bien de cette définition. Pour autant, l'héritage exégétique, philologique, et herméneutique qui traverse l'expérience littéraire et qui est enseigné à l'école n'a pas diffusé dans les pratiques de lecture/visionnage des films. Si les spectateurs ne quittent plus leur siège et la salle à la projection d'un train filmé arrivant en gare, il n'est pas pour autant gagné que la majorité ait développé des modes d'instruction de ce réel incertain que recèle l'expérience cinématographique. Cette projection inaugurale des frères Lumières en 1895 annonce la prétention de l'image mobile de se donner comme véritable, voire, et la publicité en fera ses choux gras, comme vérité. C'est dire ici que la prise de distance vis-à-vis de l'image demandera toujours un effort plus important que celle en rapport avec un texte (Claude Allard, 2001), et cela pour la bonne raison que l'image s'adresse d'abord à l'affect, agit dans le champ émotionnel et joue sur l'effet de sidération. L'image sidère quand le texte provoque. Construire une interprétation à partir d'un film requiert donc des compétences pour le moins aussi exigeantes qu'à propos d'un livre.

Une formation des enseignant-es

Depuis plusieurs années, un groupe d'enseignant-es à l'IUFM d'abord, puis à l'ESPE de Lyon, et à l'université de Grenoble développent une réflexion et des modules de formations s'appuyant sur des recherches-actions sur le terrain sous l'intitulé « Lire Le Monde ». Ce travail de recherche-action-formation s'inscrit dans un projet interdisciplinaire, notamment avec l'histoire et la géographie et bien sûr les langues. Il s'adresse *a priori* à tout enseignant, mais dans les faits, à l'ESPE de Lyon, ce sont les enseignant-es en formation CAPLP lettres, histoire, géographie et langues d'une part et les professeurs des écoles, dont celles et ceux amené-es à intervenir en formation spécialisée (AESH¹⁰) d'autre part, qui constituent le public de cette formation. Celle-ci vise « à passer du monde de la lecture à la lecture du monde ». ¹¹ Ces modules sont proposés lors de la formation initiale depuis 2013 et en formation continue depuis 2015.

Dans un premier temps, la formation développe les parallèles entre l'action de lire un texte, un récit littéraire et celle de lire un récit filmique. Cela ne va pas de soi et il s'agit tout à la fois d'indiquer les spécificités de chacun des supports – on ne lit pas un roman comme on *lit* un film- et de souligner les points communs, les invariants d'un support à l'autre, au motif que « la structure d'une histoire est indépendante des techniques qui la prennent en charge, le récit n'est communicable que sous

¹⁰ Accompagnement des élèves en situation de handicap.

¹¹ Jacques Lévine et Michel Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*, Issy-les-Moulineaux, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 9 octobre 2003, p104.

condition d'être relayé par une technique de récit, celle utilisant son système de signes qui lui est propre »¹². Le déroulé des images séquentielles à raison de 24 images/seconde, l'utilisation du champ et hors-champ, la place de la musique et du fond sonore en général, le traitement de l'image à travers le point de vue, le cadrage, l'utilisation de la lumière, le montage, la succession des plans séquences, le découpage... toutes ces spécificités citées dans le désordre demandent de développer des compétences spécifiques à ce type de support qu'est le film, selon un modèle de *lecture-spectature* (Nathalie Lacelle, 2009) pour devenir un lecteur/spectateur compétent. Il faut tout de suite affirmer que l'acquisition de ces compétences, cette grammaire de l'image, n'est pas notre propos même si nous encourageons les stagiaires à se former (par ailleurs) à l'analyse filmique.

L'objectif de la formation d'enseignant-es vise à conduire les élèves de lycée professionnel à développer des compétences de lecture (compréhension-interprétation) à propos des récits qu'ils regardent, à devenir ce sujet-lecteur que l'Institution scolaire appelle de ses vœux (Anne Vibert, 2012), soit : un élève capable de produire une lecture analytique, à même d'identifier les discours dont le contenu entre dans le champ éthique de l'idéologie, ce « système de connaissances, de croyances, de valeurs et de normes de comportement » (Jean-Louis Dumortier, 2001). Cela demande, en lettres, de travailler la maîtrise des inférences, la mobilisation des schémas de lecteur, l'émergence et la validation (ou pas) des hypothèses de lecture, de naviguer dans l'intertextualité ou intericonicité, bref, cela demande de mener l'enquête (Jocelyne Giasson, 1996). La théorie de la réception en littérature évoque les instances de lecteur sur une échelle qui va du *lisant*, cette part du lecteur qui co-produit l'univers fictionnel et oublie qu'il est fictionnel, (Vincent Jouve, 1993) au *lecteur interprétant* qui s'essaye à déchiffrer le sens global l'œuvre (ibid.). Dans le champ de la sémiologie de l'image, il s'agit d'amener les élèves d'une *lecture poétique* vers une *lecture rhétorique* (Guillaume Soulez, 2011) :

Nous pouvons distinguer à un premier niveau, un fonctionnement poétique et un fonctionnement rhétorique de la parole au cinéma et dans les documents audiovisuels. Lorsque Angela, ou plutôt le supposé responsable du discours du film – appelons-le par commodité « Godard » - à travers l'actrice Anna Karina, tient ces propos « Pourquoi ce sont toujours les femmes qui souffrent ? », ceux-ci s'inscrivent dans le dialogue comme un moment où Angela constate qu'elle est en train de perdre le match, [Lecture poétique, ndl] mais il ouvre aussi un autre espace – qualifions-le de « délibératif » - [Lecture rhétorique, ndl] dans lequel nous pouvons prendre position, c'est-à-dire confirmer ce propos, en discuter, contester le responsable du discours, etc. [...]

Selon l'accent mis sur l'une ou l'autre lecture [...], la fugue finale [in. Les 400 coups, François Truffaut, 1959, ndl], par exemple, se lit comme accomplissement à venir du personnage, et elle peut être mise en relation avec la suite des aventures d'Antoine dans les films de Truffaut (lecture poétique), ou comme possible émancipation de ceux qui affrontent l'arbitraire de l'autorité (lecture rhétorique), à l'époque du film (au sein de l'espace public de l'époque) comme à notre époque. Le caractère « persuasif » de ces éléments du film signifie que la lecture rhétorique est une façon de considérer que le film prend position dans l'espace public : on dit souvent en ce sens qu'un film est « actuel » ou « toujours actuel », c'est-à-dire que son discours peut être situé dans notre propre espace. Par là, nous l'évaluons du point de vue des raisons qu'il donne en faveur de telle ou telle position.

SOULEZ Guillaume, (2011), *Quand le film nous parle, rhétorique, cinéma et télévision*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Lignes d'art, p. 20.

¹² Francis VANOYE, 1998, « Récit écrit, récit filmique », Paris : Nathan, p.7

Nous comprenons alors que la compréhension des ressorts de la diégèse est une étape (et une étape seulement) du processus qui doit conduire vers une herméneutique de l'œuvre, dans sa dimension narrative, esthétique et éthique. Nous prenons acte également qu'il est nécessaire en formation de donner l'occasion aux jeunes enseignants de se doter d'outils d'analyse du récit filmique pour aller au-delà du résumé du schéma narratif ou de l'étude des personnages. Or, même des enseignant-es formé-es à l'analyse littéraire avouent leurs difficultés à « lire » les films et à construire une interprétation explorant les différents discours traversant et structurant les œuvres étudiées. A ce jour, peu de films contemporains bénéficient d'un appareil critique pour en accompagner la lecture. Quelques sites jouent ce rôle¹³ mais outre leur rareté, les auteurs produisent davantage des opinions (parfois très informées) que des critiques problématisant en interrogeant le contenu discursif du film. C'est là l'objectif de l'UE (Unité d'Enseignement) « Questions Vives »¹⁴ qui vise à produire des outils pour didactiser les supports cinémas.

Le corpus : Les films choisis pour la formation répondent à trois critères¹⁵ : ils doivent être contemporains, à destination du grand public et « résistants », (Catherine Tauveron, 2002), c'est-à-dire réunir des qualités qui en font un support propre à supporter un « conflit des interprétations » pour reprendre un titre de Paul Ricoeur.

Le contenu : Les stagiaires mobilisent des notions interdisciplinaires à partir de films. Par exemple, en géographie le film *Intouchable* permet de poser la question des différents espaces urbains, centre et périphérie, tandis qu'en français, il peut permettre de problématiser le topos littéraire « maître/valet ». Cette approche interdisciplinaire est au service tout à la fois de l'appropriation des notions utilisées dans les disciplines *ad hoc* et de la construction du sens de l'œuvre étudiée ; la représentation des espaces urbains dans l'imaginaire social dans *Intouchable*, la discours sur les stéréotype de genre dans *Avatar*.

L'évaluation : La co-réflexion est un critère de réussite dans la mesure où l'expérience montre que l'intelligibilité d'un récit ne se construit que dans l'interaction. En effet, la recherche-action-formation mise en place repose sur une pratique de classe mettant en œuvre des concepts pédagogique ; l'équivalence potentielles, la notion d'interlocuteur valable...¹⁶ et didactiques ; le conflit socio-cognitif. Les stagiaires par groupe de deux ou trois sont évalué-es sur la capacité à produire une interprétation d'un film contemporain en utilisant les outils didactiques propres à chacune des disciplines envisagées. En français, on peut valoriser le débat interprétatif comme lieu de la construction du sens de l'œuvre pour parvenir à une lecture experte via la confrontation des lectures singulières, ou l'utilisation de l'écriture comme lieu de la médiation entre la subjectivité et

¹³ lecinemaestpolitique.fr ; <http://www.edistat.com/palmares.php> et les sites de la presse spécialisée ; *Première*, *Télérama*, etc.

¹⁴ Parcours Lettres-Histoire Master 2 MEEF 2d proposée à l'ESPE à l'université Claude Bernard Lyon (UCBL). Module pluri-disciplinaire correspondant à 20h de cours TD.

¹⁵ Pour une présentation plus détaillée de ces critères de choix, lire : MASSART, Vincent, PERRET Cécile, GUILLEMARD, Isabelle, (2016), Lectures ethnocritiques dans *Hunger Games* et *Avatar* : analyser les discours sur le genre à l'œuvre dans les récits contemporains, in *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, s.d., A. Lechenet, M. Baurens I. Collet, L'Harmattan, p.119-130.

¹⁶ Voir par exemple *Les Cahiers Pédagogiques* n°469 de janvier 2009 et Jacques Lévine, op. cit.

la lecture d'une oeuvre.

De l'usage didactique du film en classe

Ce qui suit rend compte de trois séquences réalisées en classe. La première séquence est proposée et analysée par Cécile Perret à l'EPM¹⁷ du Rhône, à partir d'un extrait de *La Cité de Dieu*¹⁸, de Fernando Meirelles. Les deux suivantes portent sur *Le Garçon et la Bête*¹⁹ ; l'une en classe ULIS collège relatée par une enseignante spécialisée dans son mémoire professionnel²⁰, l'autre présentée par une enseignante PLP²¹ en 2nde Bac Pro, dans le cadre de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs » et observée en classe par des formateurs pour la recherche « Lire Le Monde ».

1^{er} exemple : *La Cité de Dieu* ou comment sortir de la violence

En questionnant les jeunes ciblés par notre expérimentation²², nous constatons que les films cultes cités sont presque tous traversés par un degré de violence particulièrement important : *La Cité de Dieu*²³, *Game of Thrones*²⁴... Or, « tout récit fictionnel est susceptible d'interpeller le lecteur quant à son idéologie, soit pour la contester, soit pour la conforter » (Jean-Louis Dumortier, 2001). Rien d'anodin donc dans cette sur-fréquentation des films violents car « loin de produire une intériorisation des normes de la société, la fréquentation intense de contenus médiatiques violents est corrélée à un éloignement des normes communes » (Sophie Jehel, 2012), dont celles véhiculées, valorisées et promues par l'école, affichées dans les nouveaux programmes d'Éducation Morale et Civique notamment, mais aussi dans les programmes de français ou de langues et cultures étrangères.

Au cours de cette séance, il s'agit de soumettre à la réflexion du groupe classe un extrait du film brésilien *La Cité de Dieu* : une séquence très violente²⁵ de 4 minutes environ (55'30 - 59'50), à l'issue de laquelle une bande de narco trafiquants oblige un jeune garçon à tuer un autre enfant. Alors que de très jeunes enfants des rues pillent les épiceries pour se nourrir, Ze Pequeno, chef de bande qui dirige le trafic dans la favela, décide de corriger les enfants à la demande d'un commerçant excédé. Il se sert d'un autre jeune garçon, et fait de lui son bras armé contre les enfants, lui mettant un revolver

¹⁷ Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs. Le public de l'EPM, constitué majoritairement par des garçons (même si l'établissement est mixte), ayant entre 15 et 18 ans, placés en détention. L'enseignante, Cécile Perret, PLP2 en Lettres Histoire et Géographie, est membre du groupe Lire Le Monde.

¹⁸ MEIRELLES, Fernando, LUND, Katia, *La Cité de Dieu*, (2002), d'après le roman homonyme de Paolo Lins (1997).

¹⁹ HOSODA, Mamoru *Le Garçon et la Bête*, (2016)

²⁰ Pour l'obtention du CAPASH, (mai 2017) où le mémoire a obtenu la note maximale, bientôt disponible sur le site « Lire Le Monde ».

²¹ Stagiaire en situation, en Master, PLP-LH, séquence présentée en Juin 2017.

²² Des élèves en lycée professionnel (académie de Lyon), à l'EPM du Rhône (établissement pénitentiaire pour mineurs), en école primaire (Académie de Lyon) et également des étudiant-es en M1 et M2 à l'université de Grenoble et à l'ESPE de Lyon. Cf. Actes du colloque « Le genre dans les sphères de l'éducation, de la formation et du travail » (oct. 2015), à paraître en 2018.

²³ *La Cité de Dieu*, op.cit.

²⁴ *Game of Thrones*, op. cit.

²⁵ Une séquence violente, voire « insupportable », certes mais qui malheureusement s'inscrit, d'une part dans cette violence exacerbée et esthétisée qui constituent le quotidien des contenus visuels des jeunes élèves, parfois très tôt, et d'autre part une violence à l'œuvre dans les conflits contemporains dont les échos sinistres arrivent par vagues, en images sur les réseaux sociaux et autres médias... Travailler sur cette violence, c'est prendre à bras-le-corps cette réalité, faire front et refuser de laisser les jeunes, seul-es, face à cette violence en la transformant en objet de réflexion, d'étude et de construction de savoirs. Il s'agit bien ici de poser les bases d'une alternative à la violence.

dans la main et lui demandant de choisir entre deux jeunes enfants lequel tuer. Tuer ou être tué, rite de passage et violence délinquante en lien avec la pauvreté, identification et statut de la vraie victime, tels sont les thèmes abordés par ce court extrait d'un film que les élèves connaissent tous. Un des détenus se faisait même appeler « Zepec », surnom inspiré du personnage de Ze pequeno. Ce film occupe dans l'imaginaire des jeunes une place comparable à *Scarface*²⁶ pour une autre génération.

A partir du visionnage de l'extrait, le travail s'articule autour d'un dialogue où chacun peut exprimer d'abord sa compréhension de l'extrait. Dans chaque groupe concerné par ce protocole au cours de l'année scolaire 2015-2016, au moins un élève avait vu le film en entier, ce film était d'ailleurs disponible en visionnage libre à la médiathèque de l'établissement. Ainsi, la situation de l'extrait dans l'intrigue générale et la présentation des personnages ont pu être faites par des élèves. Ceux qui n'avaient pas vu le film connaissaient globalement les personnages par oui-dire, un peu comme on connaît Gavroche ou le capitaine Crochet dans d'autres milieux sans pour autant avoir lu les œuvres originales. Ensuite, l'enseignante oriente la réflexion autour des notions de fiction et de récit en rappelant la différence entre acteur, personne et personnage et en encourageant les élèves à raconter, puis décortiquer l'action de l'extrait : qui sont les personnages clés, que font-ils, pour quelles raisons, quelles sont les conséquences de leurs actions ? Il s'agit d'établir la dimension fictionnelle du récit. Nombre d'élèves en effet pensent que le film reflète la réalité telle qu'elle est, et ils élargissent d'ailleurs cette réalité à la vie en général par des « oui, c'est comme ça là-bas », ou « dans les quartiers c'est comme ça que ça se passe ». Nous nous situons ici dans une démarche fondée sur *la lecture poétique* évoquée par Guillaume Soulez (voir supra.).

Afin de sortir de la sidération, du *spectacle*, par le biais d'une lecture active et participative, les élèves sont invités à objectiver par le langage la violence de l'extrait, tout d'abord en la caractérisant et en nommant ses manifestations ; puis en la dépassant par l'imaginaire et l'écriture. Cette dialectique lecture-écriture vise à rendre les lecteurs maîtres des enjeux de la fiction et à matérialiser par l'écriture le fait qu'ils sont producteurs de sens à leur tour. L'enseignante leur demande de travailler très concrètement sur une notion de linguistique : le conditionnel et la formulation de l'hypothèse, à partir du film. D'abord, que peut-on envisager comme avenir pour les différents protagonistes de la séquence ? Et ensuite, si les choses se passaient différemment ? A quel moment pourriez-vous imaginer une bifurcation par rapport au scénario original afin d'établir un changement dans le déroulement de l'action ? Ainsi, les élèves ont imaginé des variantes : la mère du jeune *Steak Frite*, qui va tuer l'autre enfant, lui interdit de sortir ce jour-là ; le commerçant, au lieu de s'en remettre au caïd pour résoudre les problèmes de vol, fait peur aux enfants en sortant son fusil et en tirant en l'air ; ou, autre version, il se met d'accord avec cette bande d'enfants pauvres pour leur donner des restes pour qu'ils ne volent plus pour se nourrir... Ce travail s'adosse à la certitude du rôle essentiel des mots, de la lecture et de l'écriture, pour envisager une sortie par le haut des problématiques binaires de rapport de force et de violence subie ou perpétrée :

« J'écris. J'imagine. Le simple fait d'imaginer me redonne vie. [...] J'écris. J'éprouve la richesse des possibles inhérente à toute situation humaine. Je ressens ma capacité à choisir entre ces possibles. [...] D'un seul coup, je me mets à respirer à pleins poumons. J'écris, et je m'aperçois que l'emploi correct et précis des mots est comme un remède à une maladie. [...] D'un seul coup, je ne suis plus condamné à cette dichotomie absolue, fallacieuse et suffocante, à ce choix inhumain d'« être victime ou agresseur » sans qu'il y ait une troisième voie plus humaine. Quand

²⁶ *Scarface*, (1983), Brian de Palma, d'après le roman homonyme d'Armitage Trail, 1930.

*j'écris, je peux être humain ».*²⁷

Ensuite, pour permettre aux élèves d'accéder à une *lecture rhétorique* propre à faire émerger les valeurs et les discours à l'œuvre dans ce court récit, l'enseignante mobilise la connaissance que les élèves ont du film en élargissant l'analyse. Les élèves sont invités à raconter la suite, la fin, ce dont ils se souviennent des rapports entre les personnages. L'enseignante mobilise l'intertextualité afin de susciter un dépassement de l'intrigue vers une prise de conscience de sa dimension généralisable : relation bourreau-victime, rendre la victime complice en faisant d'elle un bourreau, rite d'intégration, pression du groupe et liberté individuelle. On peut par exemple lire ou regarder un extrait de *Hunger Games*, lire un passage du roman contemporain *Petit Pays*²⁸, de Gaël Faye, où le narrateur enfant est fortement incité à jeter un briquet allumé dans une voiture où un ennemi-anciennement frère – Hutu, gît à moitié mort.

Enfin, à l'aide d'un tableau synoptique qui fait émerger des types à partir des personnages de la *Cité de Dieu* en tant que quartier, puis leur équivalent dans la société en général, la lecture tente de montrer aux élèves comment s'imbriquent les réflexions à différentes échelles à propos des relations entre ceux qui ont le pouvoir, ceux qui ont l'argent, et les démunis. La lecture accède ainsi à la dimension éthique d'un récit qui véhicule un discours sur les valeurs, discours que l'élève doit pouvoir formuler pour devenir un *lecteur interprétant* dans les deux acceptions du terme mobilisé dans cet article, celle de Vincent Jouve et celle de Paul Ricoeur. Oppression, rapport de force, instrumentalisation d'autrui, concurrence sont autant de termes qui émergent de cette séance de lecture filmique collective en classe.

Ainsi, une telle expérience pédagogique est ancrée dans la didactique du français, en cela qu'elle propose des supports et des activités visant l'acquisition de compétences langagières et d'attitudes visées par les socles communs et les programmes scolaires²⁹. Mais dans sa mise en œuvre, elle jette des ponts vers la philosophie, l'enseignement moral et civique et l'éducation à l'image. Par son inscription dans le projet éducatif en milieu pénitentiaire, auprès d'adolescents parfois mettant à mal les structures et construisant des relations groupales traversées par des assignations victimaires, cette expérience acquiert une dimension éducative, faisant du groupe scolaire et plus particulièrement de l'enseignement de la littérature un médiateur de tensions et un moyen de favoriser un type de relation plus valorisant, plus en accord avec les attendus sociaux et les valeurs de l'école. En cela, elle fait appel à une manière de faire classe, qui encourage la co-construction du savoir, repose sur une posture enseignante contenante, rassurante et valorisante, et propose des supports qui s'adressent (qui parlent, pourrait-on dire) aux adolescents, sans démagogie, afin de les amener à devenir des personnes du monde. Elle s'inscrit par ailleurs dans une réflexion sociologique et questionne les adolescent-es – et la société – sur le rapport à l'image, aux médias et à la violence.

2^{ème} exemple : Le Garçon et la Bête

L'un des objectifs pour l'enseignante en collège fut selon ses dires de « faire place à la lecture interprétative des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leurs jugements sur les personnages, à leur possible identification ou projection, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions,

²⁷ Grossman, David, *Pourquoi j'écris encore*, le Nouvel Observateur, 10-16 mai 2007.

²⁸ Faye, Gaël, (2016), *Petit Pays*, Grasset, p.206

²⁹ Bulletins officiels n°2 du 19 février 2009, n°8 du 25 février 2010 et n°17 du 13 avril 2015.

y compris négatives, à tout ce qu’apporte leur imaginaire dans les blancs du récit même s’ils peuvent s’égarer loin des intentions du texte. »³⁰

De même l’enseignante en Lycée Professionnel découvre avec ses élèves en 2^{de} Bac pro, au terme des cinq séances que comportait sa séquence sur le même film, les nombreux niveaux d’interprétation qu’offre la lecture avertie du film : rapport maître/disciple, rapports de filiation, réflexions sur les conditions de la transmission, réflexion sur l’usage de la violence et *in fine* sur le terrorisme, ses origines, le moyen de lutter contre. Sur les dix-huit élèves concernés lors de la séance observée (la dernière sur les cinq), aucun-e ne décroche pendant la « lecture-spectature » du film et toutes, tous participent à la tentative collective de construire le sens de la fin du film. Pourtant la certitude de lire un film ne s’impose pas et dans cette classe, les élèves questionné-es n’associent pas d’emblée le travail effectué sur le film à un acte de lecture et peinent à questionner leur représentation de ce qu’est « lire ». A la fin de la séquence, les dix-huit élèves concerné-es reconnaissent que « devant un film, je regarde, je ne réfléchis pas ! » et qu’ils/elles n’auraient pas vu (lu ?) les « messages » du film. C’est-à-dire, qu’ils/elles n’auraient sans doute pas eu accès à la dimension discursive et symbolique du récit étudié, à sa portée *rhétorique*.

L’analyse de l’enseignante spécialisée corrobore ce primat des interactions orales. Pendant 11 séances, le film fut le support intense d’un travail approfondi de lecture du récit complexe et dense mêlant le travail sur les stratégies de lecture à l’élaboration d’une interprétation, lors de séances axées sur l’oral ménageant l’expression de chacun-e au sein du groupe classe.

« Les élèves se sont exprimés de plus en plus facilement et librement sur les grands thèmes du film. Lors de cette avant dernière séance, Emmy a pris la parole 26 fois, contre 12 fois lors de l’évaluation diagnostique sur l’étude d’un texte, soit 2.16 fois plus, cela correspond à un temps cumulé de prise de parole de 15 minutes, contre 5 minutes lors de l’évaluation diagnostique. De son côté, Max avait pris la parole 4 fois pour un temps cumulé de 3 minutes en évaluation diagnostique et là, il prend la parole 13 fois pour un temps cumulé de 8 minutes, soit une augmentation de prise de parole de 3.25 fois supérieure. Et enfin Kev, il avait pris la parole 9 fois pour une durée de 4 minutes et progresse ici en prenant la parole 24 fois pour une durée de 13 minutes, soit une prise de parole 2.67 fois supérieure. Cela me permet de valider ma première hypothèse selon laquelle le film étant plus proche de la culture des élèves, cela facilitera leur entrée dans les apprentissages, ils auront plus de facilités à s’exprimer à partir de ce support familier. »³¹

Les élèves de la classe ULIS (dont une partie intégreront sans doute une formation CAP en lycée professionnel à moyen terme) se montrent davantage capables, constate l’enseignante spécialisée, de « restituer les notions apprises et de répondre précisément à la question : *qu’est-ce qu’on a appris ?* »³² Du point de vue de la didactique de l’enseignement de la lecture, l’enseignante observe une évolution capitale dans la posture de lecteur/trice de ces élèves :

Ces élèves qui habituellement ont beaucoup de difficultés à entrer dans l’histoire, se sont laissés là absorber par la narration. Et même au-delà de cette implication, ils sont entrés dans une démarche critique par rapport à ce qui leur était présenté. Les élèves sont donc passés d’un statut de « liseur » à celui de « lectant », (Vincent Jouve, 1993) qui se questionne sur ce qu’il

³⁰ Audrey Buthaud, Enseignante spécialisée, mémoire professionnel, mai 2017.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

comprend. Cette relation nouvelle avec l'œuvre d'un auteur a favorisé la mobilisation des élèves dans ce projet parce qu'ils ont senti qu'ils entraient dans une autre réflexion sur le récit, plus complexe et plus intéressante. Ils se sont sentis aptes à être de fins lecteurs capables de s'interroger et de confronter leurs opinions. »³³

Les enseignantes soulignent toutes deux la portée de l'utilisation didactique faite de ce support, les élèves sont mis en situation de devenir ces « sujets lecteurs » en se sentant finalement autorisés à penser à partir d'une œuvre culturelle familière.

« Ils ont ainsi fait l'expérience de « découvrir le pluralisme des idées, des normes et des valeurs et acquérir une pensée critique dans la confrontation avec les pairs, mener une recherche coopérative de la « vérité », se décentrer, adopter un point de vue de réciprocité, anticiper les conséquences, bref, comme le dit Kant, faire usage de « pensée élargie » (Kant, 1989, p. 127) et donc d'humanité. »³⁴

Conclusion : un changement de paradigme

Ce travail sur les films se démarque de l'analyse de l'image en s'attachant aux discours véhiculés par les récits. Au sein des classes, il doit s'accompagner en formation initiale et/ou continue, d'une réflexion professionnelle sur les conditions de la mise en œuvre par les enseignant-es concerné-es. Car outre les craintes des un-es et les autres qui appréhendent les remarques des collègues qui craignent l'abandon du texte, et dénoncent, face à l'obstacle du livre, la solution de facilité, (à la façon dont avant les programmes de 2002 en primaire, certain-es anticipaient en le déplorant la disparition du roman au profit de l'album), les enseignant-es qui s'essayaient au dispositif reconnaissent que « c'est difficile de laisser parler les élèves », « difficile de lâcher prise³⁵ » et de passer du questionnaire au questionnement sur l'œuvre. Une difficulté qui provient à la fois de la nécessité de questionner sa posture enseignante et du fait qu'ils/elles se sentent peu outillé-es pour produire – pour eux/elles-mêmes, une lecture experte des films étudiés. Loin d'encourager l'abandon de la grande littérature, de laisser de côté Homère et Shakespeare pour James Cameron ou J.K. Rowling et *Harry-Potter*, il s'agit ici de donner aux jeunes l'opportunité de lire la série *Twilight*³⁶ à la lumière de *Roméo et Juliette*, et de lire le blockbuster *Avatar*³⁷ en utilisant tous les outils d'analyse et d'interprétation permettant de construire une pensée critique et avertie à partir de ce récit vu - et non pas lu, souvent plusieurs fois par les jeunes spectateurs-trices qui constituent notre public d'apprenant-e-s.

C'est bien un changement de paradigme qui est attendu dans la manière d'enseigner la compréhension des récits, dans la mesure où l'enseignant-es n'a plus la maîtrise exhaustive des questions-réponses. Les élèves, leurs intelligences, ce qu'ils/elles savent de l'œuvre sont convoquées pour co-construire le sens sous l'angle d'une équivalence potentielle. Ce qui signifie qu'il s'agit

³³ Audrey Buthaud, op.cit.

³⁴ C. LELEUX, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de Pédagogie*, n° 166 (janvier-mars 2009), p.73 cité par Audrey Buthaud, op.cit.

³⁵ Paroles recueillies lors d'un bilan d'une formation continue dispensée dans une école primaire, Lyon, mai 2017.

³⁶ *Twilight*, 5 opus réalisés par C. hardwicke, 2008, C. Weits, 2009, D. Slade, 2010 et B. Condon, 2011, 2012, adaptés de la saga homonyme écrite par S. Meyer, 4 tomes publiés entre 2005 et 2008.

³⁷ *Avatar*, 2009, Cameron, James, 20th Century Fox.

moins de *poser des questions* aux élèves sur un extrait de film que faire en sorte (là, réside la difficulté) que les élèves *interrogent* l'extrait de film³⁸.

Suite aux expériences rééditées depuis trois ans au sein de classes hétérogènes en termes de public (école du centre et école en périphérie) et de formations (école primaire et lycée professionnel), ces difficultés se muent en opportunités : les enseignant-es y trouvent leur compte en terme d'acquisition de démarches de lecture et de mise au travail des élèves, et les élèves plébiscitent ces dispositifs, retrouvant à l'école, au lycée, une véritable joie de comprendre, un plaisir à élaborer les un-es pour les autres des réponses à des questions... qu'eux/elles-mêmes se posent à partir d'un récit, sur elles/eux-mêmes, sur les autres et sur le monde.

³⁸ Ceci dans le droit fil des recommandations suite à la conférence de consensus sur la lecture (Cnesco-Ifé/ENS de Lyon, 16 et 17 mai 2016) dont certaines peuvent être transposées à la lecture de film. Rapport disponible sur le site de l'IFE et celui du Cnesco. Cnesco (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse : <http://www.cnesco.fr/fr/lecture>.

Bibliographie

- ALLARD, Claude, « L'enfant face aux images animées, de l'imaginé à la symbolisation », *Le Divan familial* 2001/2 (N° 7), p. 57-70.
- BRUNER, Jérôme. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, Paris, Retz.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, DEDUR, Dominique, 2015, *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, lieu, deboeck supérieur, Louvain-la-Neuve et à Paris, 3^{ème} éd., 1^{ère} éd. 1996, 376p.
- DUMORTIER, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction*, De Boeck, Duculot, coll. Savoirs Pratiques, 2001.
- GIASSON, Jacqueline, (1996), *La compréhension en lecture*, - deboeck supérieur, (2008 pour la 2nde édition) 255 p.
- JOUBE, Vincent, (1993), *La Lecture*, Paris, Hachette, coll. Contours littéraires
- JULLIER Laurent, MARIE Michel (2007). *Lire les images de cinéma*. Paris : Larousse
- LACELLE, Nathalie, (2009) *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*.
- LEICHTER-FLACK Frédérique, (2012), *Le Laboratoire des cas de conscience*, Alma éditeur.
- LEVINE, Jacques, (2008), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF.
- MASSART, Vincent, PERRET Cécile, GUILLEMARD, Isabelle, (2016), Lectures ethnocritiques dans Hunger Games et Avatar : analyser les discours sur le genre à l'œuvre dans les récits contemporains, in *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, s.d., A. Lechenet, M. Baurens I. Collet, L'Harmattan, p.119-130.
- RICOEUR, Paul, (1984), *Temps et Récit*, T.1, Paris, Seuil.
- ROSENTHAL, Olivia, (2016), *Toutes les femmes sont des aliens*, éd. Verticales.
- SOULEZ Guillaume, (2011), *Quand le film nous parle, rhétorique, cinéma et télévision*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Lignes d'art, 256 p.
- TISSERON, Serge, STIEGLER, Bernard, (2009), *Faut-il interdire les écrans aux enfants*, Mordicus, Paris.
- VANOYE, Francis, 1998, « Récit écrit, récit filmique », Paris : Nathan.

Articles

- BAURENS, Mireille, MASSART, Vincent, (2015), *Hermione Granger : Entre idéologie et utopie de genre ? Une identité qui s'invente*, Modernité 38, PUB, Presse Universitaire de Bordeaux.
- CHARAUDEAU, Patrick, (2003), *Dis-moi quel est ton corpus et je te dirai quelle est ta problématique*, in *Corpus*.
- GINET, Dominique, *Pour mettre enfin l'affect à sa place*,
- JEHEL, Sophie, (2012), Culture médiatique violente chez les préadolescents, *cahier dynamique*, n°55,
- LACELLE, Nathalie, (2009) *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*.
- LEICHTER-FLACK, Frédérique, (2015) *Philosophie Magazine*, « Slalomer dans un monde dangereux », in *Comment ne pas passer à côté de sa vie*, n°91, p.48-53.

VIBERT Anne, "Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?" Intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale de lettres Mars 2012, <http://www.ac-grenoble.fr>.

Sites et émissions podcast

Lecinemaestpolitique.fr

France-culture

<http://www.edistat.com/palmares.php>

<http://www.filmspourenfants.net/video/videoaccueil.html>

Romans, Films et Séries

ADAMSON, Andrew & JENSON, Vicky, *Shrek*, (2002), Dreamworks, SKG.

CAMERON, James, *Avatar*, (2009), 20th Century Fox.

COLLINS, Suzanne, (2008), *Hunger Games*, Gallimard jeunesse, p.145.

EGGLESTONN, Ralph *For the Birds*, studios Pixar, 2000.

[HOSODA](#), Mamoru *Le Garçon et la Bête*, (2016), , Avec [Kumiko Asô](#), [Lily Franky](#), [Suzu Hirose](#)

MARTIN, George R. R. *Game of Thrones*, (1998), et *Game of Thrones*, (2011), HBO

MEIRELLES, Fernando, LUND, Katia, *La Cité de Dieu*, (2002).

MENDES, Sam, *Skyfall*, (2012), EON Productions.

MIYAZAKI, Hayao, *Nausicca de la Vallée du vent*, (1984), studio topcraft, (Studio Ghibli).

ROSS, Gary, *Hunger Games*, (2012), Lions Gate films et Color Force.

ROWLING, JKF, *Harry Potter*, (les 7 tomes et 8 opus)

SCOTT, Ridley, *Alien, le huitième passager*, (1979), 20th Century Fox.

WEDGE, Chris et SALDANHA, Carlos, *L'Age de Glace*, (2002), Blue Sky Studios.